



Documents authentiques oraux et transposition didactique

Robert Bouchard

► To cite this version:

| Robert Bouchard. Documents authentiques oraux et transposition didactique. 2008. hal-00377026

HAL Id: hal-00377026

<https://hal.science/hal-00377026>

Preprint submitted on 20 Apr 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Documents authentiques oraux et transposition didactique

Robert Bouchard

Université Lumière-Lyon 2, Laboratoire ICAR (UMR 5191)

Introduction

Les « documents authentiques » constituent un genre didactique particulier. C'est sous ce nom que les enseignants de langue désignent les « échantillons » discursifs de la langue-cible, écrits ou oraux, qu'ils utilisent dans leur cours. Mais le recueil puis la mise à la disposition des apprenants de ces échantillons exige un traitement technologique qui ne peut que transformer qualitativement et quantitativement l'objet écrit ou plus encore le phénomène interactionnel initial. L'adjectif « authentique » ne doit donc pas être pris au pied de la lettre. Son intérêt est seulement de permettre une opposition simple entre deux types de ressources langagières pour la classe de langue, les documents authentiques donc et les documents pédagogiques, fabriqués de manière purement ad hoc. Ce travail préalable de l'enseignant, à la fois indispensable et fatal, n'est pas anecdotique. Il peut d'ailleurs être rapproché de manière intéressante de la notion plus générale de transposition didactique proposée par Y. Chevallard.

I. Distance et similitude

L'apparition de ce genre est due en effet à des technologies, (photocopieuse, magnétophone, vidéo...) permettant la saisie, le stockage et la reproduction de ces échantillons captés dans l'environnement homoglotte (proche ou lointain) de la classe. À l'oral, cependant la technologie spécifique utilisée (micro, magnétophone, caméra...) va introduire une plus grande distance entre le phénomène original et la trace qui va en être conservée. On peut distinguer d'ailleurs deux types de distance suivant la nature de la réalité sonore que l'on veut conserver pour l'introduire en classe. Il peut s'agir de fragments d'interaction sociale « captés », au su ou à l'insu des participants. Mais il peut s'agir aussi d'artefacts sonores (ou audiovisuels), d'objets médiatiques, fabriqués, destinés à la consommation culturelle des auditeurs natifs de différents média : radio, télévision, web... Ajoutons cependant qu'en terme de cadre participatif, dans les deux cas, le futur auditeur se retrouvera en classe en position d'« intrus », de captateur (d'une trace) d'une interaction verbale qui ne lui était pas destinée. L'enseignant procède à un « trope communicationnel » qui donne à entendre à ses apprenants ce qui est/était réellement destiné à quelqu'un d'autre, un interlocuteur ou des auditeurs (Kerbrat-Orecchioni 1998)!

Milieu social		Milieu didactique	
Événement social	Produit culturel	« Document authentique »	« Document pédagogique »
- fiction	+/- fiction		
Interaction multimodale située	Objet fabriqué plurisémiotique finalisé	Objet (ré)élaboré (sélection, enregistrement....)	Objet fabriqué (imitation...)
Phénomène naturel	Produits technologiques audio-visuels		

Ce n'est donc que dans un second ou un troisième temps de son existence que la forme sonore extérieure à la classe de langue, sélectionnée, sera introduite dans celle-ci et « transposée » en « document authentique ».

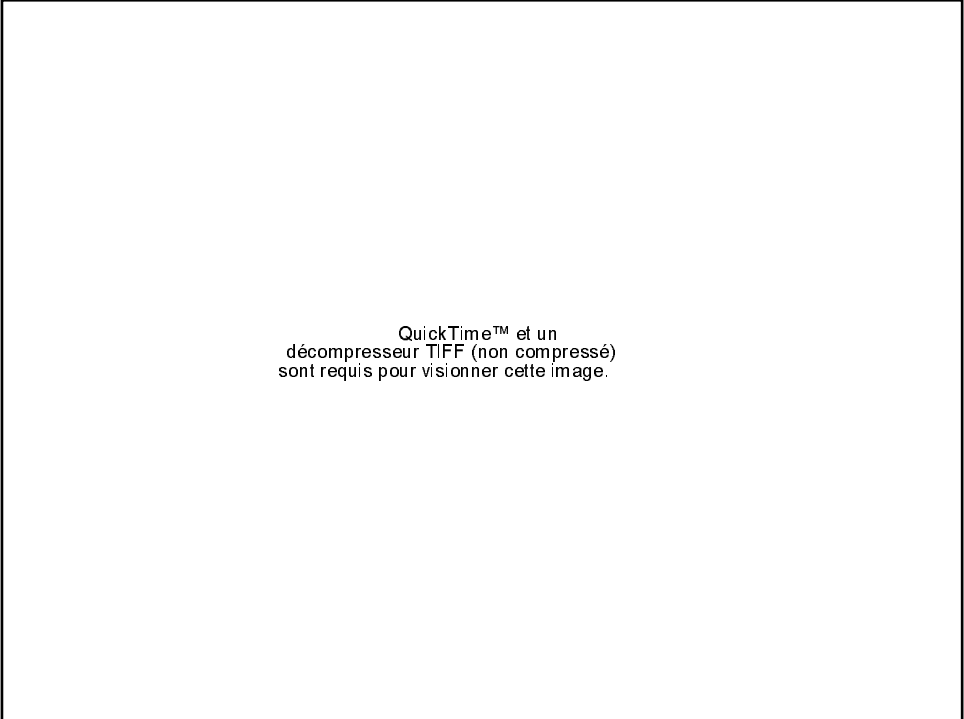
C'est la nature et les modalités de cette indispensable (ou fatale comme on voudra...) transformation que je voudrais rappeler ici en m'appuyant sur la théorie de la transposition didactique de Y Chevallard (1984). Ce dernier postule que tout savoir(-faire) est défini écologiquement. Il est situé, inscrit dans un environnement qui lui donne sa forme discursive en particulier. Et tout changement de site le transforme également en transformant cette forme discursive (cf. en Physique, la « communication scientifique » initiale qui devient élément de « programme scolaire », puis chapitre de « manuel », ou encore série d' « exercices »).

Après une rapide présentation de cette théorie, nous montrerons la nature et les effets de cette transposition sur les documents oraux pris pour cibles.

II. La transposition didactique : un changement écologique de fait

L'écologie des savoirs de Chevallard rejoint la notion de « cognition située et distribuée » de Lave J & Wenger E. (1991). Dans les deux cas, ces auteurs insistent sur le « site » des savoir(-faire) et sur l'influence de ce site: autrement dit, on n'écoute pas de la même manière une émission de radio chez soi au petit-déjeuner et un extrait de celle-ci en classe avec des élèves quinze jours plus tard ! Dans le premier cas, il s'agit d'une pratique unique de consommation culturelle, librement choisie, visant le seul plaisir intellectuel et s'inscrivant sur un fond d'habitude et de mémoire partagée (connaissance du genre de l'émission, des journalistes intervenants, de l'historique de la question traitée...). Dans le second cas, il s'agit d'un support d'enseignement, rendu « définitivement » disponible, destiné à compléter ponctuellement un ensemble de procédés didactiques. Il est mis à la disposition des élèves pour apporter un échantillon de discursivité orale avec une certaine richesse lexicale, grammaticale pragmatique et/ou culturelle... La transformation est à la fois automatique, de fait, avec le changement de milieu et de temps, et indispensable : le contexte du loisir radiophonique privé n'est pas celui de la séquence didactique collective.

Cette transformation est opérée par ce que Chevallard appelle ironiquement la « noosphère », c'est à dire les institutions et les acteurs qui préparent l'action didactique en construisant le « savoir à enseigner » sur la base (pour les langues) de pratiques sociales de communication. C'est « là » que s'élabore la « discipline », français langue étrangère ou seconde, comme les autres, sous la forme de programmes, de manuels, d'examens... mais aussi plus spécifiquement de « documents authentiques ». La particularité de ces derniers étant que ce sont les enseignants eux-mêmes qui peuvent effectuer cette transposition plus ponctuelle, éventuellement à chaud, en fonction de l'évolution des besoins précis du groupe d'apprenants qu'ils visent.



QuickTime™ et un
décompresseur TIFF (non compressé)
sont requis pour visionner cette image.

La transposition didactique des phénomènes verbaux

Ils le font, précisons-le, non seulement en suivant leurs intuitions de natifs mais aussi en visant à illustrer à rendre saillant pour leur classe un phénomène langagier particulier ou un genre oral spécifique. Ce qui veut dire que ces enseignants vont chercher des documents authentiques donnant à entendre des phénomènes différents en fonction de la culture scientifique du moment, en vogue dans la communauté didactique : enchaînements dialogaux, actes de langage, marques d'oralité, lexique, régionalisme, phonème... La transposition didactique s'opère en partie par l'intermédiaire d'un premier filtre scientifique qui donne à « voir » aux enseignants ces phénomènes au sein du flux interactionnel. C'est ainsi que la notion de didactique de l'oral s'est (et se) reconfiguré(e) régulièrement au gré de l'évolution méthodologique .

II. Transformation technologique et didactique de l'oral:

Nous l'avons déjà mentionné que, dans le cas de la transposition didactique de pratiques orales plus encore que pour l'écrit, cette transformation passe obligatoirement par des technologies qui modifient profondément les événements de parole, ne serait-ce qu'en n'en captant qu'une partie : « *Artifacts and technologies set up a social field within which certain activities become very likely, others become possible, and still others become very improbable or impossible* » Jordan & Henderson (1995, p. 41).

De l'événement verbal au document authentique

Examinons ce qui se passe pour le plus authentique des phénomènes oraux transposés : la conversation spontanée par exemple. Cette conversation constitue un événement multimodal qui se déroule, dans une situation matérielle et dans un contexte psychologique et cognitif précis, avec des interlocuteurs coproduisant le texte conversationnel en se guidant l'un l'autre par un échange de signaux mimo-posturo-gestuels (cf. Bouvet 2001, Calbris et Porcher 1989, Cosnier 1993... par exemple). De cet événement, chaque technologie d'enregistrement ne retiendra qu'une partie : la caméra plus que le seul micro bien entendu. Dans le second cas, le « simple » enregistrement sonore, le plus fréquent, ne pourra pas rendre compte du visible,

c'est à dire ni de la situation, ni des phénomènes paraverbaux.. Seuls resteront les voix et les bruits environnants, plus ou moins filtrés pour veiller à l'audibilité hors contexte des échanges. Mais ce travail réducteur n'est pas fortuit. La qualité, le nombre et la position des micros vont également jouer leur rôle. La technicité de l'opération peut nécessiter l'intervention d'un professionnel, l'ingénieur du son. Il n'est pas nécessaire d'ajouter que la présence de ce matériel et de ce personnel a aussi une influence sur le déroulement de la conversation. Une fois ainsi « mis en boîte » ce n'est donc plus l'événement audio-visuel unique qui subsiste mais, sous forme électronique, sa simple trace sonore, qui peut être maintenant écoutée à volonté en tout ou partie. Il reste encore pour en faire un document authentique à lui donner une forme compatible avec la salle de classe et le type d'utilisation qui doit en être faite. On retrouve en cela la problématique des morceaux choisis littéraires (autre transposition de document authentique !). L'événement oral complet comme le texte romanesque demandent à être réduits, tronçonnés, tout en veillant à conserver à l'extrait obtenu, une unité, une cohérence globale, permettant à l'auditeur qui n'en a que cette connaissance partielle de lui donner un sens : opération délicate à laquelle ne se prête pas tous les « objets » source !

QuickTime™ et un
décompresseur TIFF (non compressé)
sont requis pour visionner cette image.

L'enregistrement vidéo, soumis aux mêmes contraintes quantitatives, conserve bien sûr une trace plus conséquente de l'événement de départ. Remarquons cependant que ce n'est toujours pas « tout » l'événement qui est ainsi conservé, que la présence des caméras est source de troubles, que la position de celles-ci et les mouvements techniques qu'on lui imprime, gros plan, panoramique... induisent des « points de vue » spécifiques. Enfin il est rare qu'un événement d'une certaine durée puisse être donné à voir en continu et en plan fixe. Le spectateur et l'apprenant-spectateur aussi, sont habitués à des montages de séquences courtes et variées qui vont construire un artefact, compatible avec les conditions de réception des messages filmiques, cinématographiques ou télévisuels.. authentiques ! Le traitement filmique de l'événement exige donc une transformation technique encore plus grande que le seul enregistrement oral.

Du spectacle verbal au document authentique

Dans le cas de la transposition didactique d'un artefact audio(visuel) réalisé dans un autre but (divertissement par exemple), nous aurons affaire à un redoublement de la manipulation

technologique. A une première manipulation non didactique, massive, destinée à transformer un événement de parole en produit médiatique (production) s'ajoute une seconde manipulation, mineure il est vrai par rapport à la première, de re-production didactique. Un document oral déjà fabriqué pour être entendu hors contexte, est moins long à didactiser qu'un événement de parole « brut ». Mais comme dans le premier cas, il faut cependant retravailler l'artefact pour le rendre opportun et compatible avec ses nouvelles caractéristiques de diffusion et avec sa finalité.

QuickTime™ et un
décompresseur TIFF (non compressé)
sont requis pour visionner cette image.

Conclusion :

Il faudrait bien sûr encore nuancer et compléter les propos ci-dessus en fonction, au moins, des deux autres critères que nous ne pouvons pas développer ici :

- la spécificité du phénomène oral que l'on veut donner à entendre aux apprenants (du phonème, au sens, en passant par les marques de l'oralité...)
- la finalité précise de l'introduction du document authentique en classe, (de la « présentation » de phénomènes pragmatolinguistiques nouveaux à l'(épreuve d') évaluation de la compréhension...)

Dans tous les cas, cependant, il s'avère que pour fabriquer cette entité didactique que constitue un « document authentique » sonore, on ne peut qu'occulter sa situation et son contexte de production, supprimer sa dimension multimodale, en bref transformer l'interaction sociale « source » que l'on a choisie pour n'en garder qu'une simple trace audible, en faire un objet technologique aisément manipulable dans la classe

Mais, somme toute, l'enseignant est, dans tous les sens du mot, le « producteur » de cet objet didactique qu'il destine à ses étudiants-récepteurs. Comme les autres producteurs, d'émission de radio ou de télévision, il est donc le seul responsable, pour son propre public, du traitement à la fois ad hoc et indispensable qu'il fait subir, « dans les règles de l'art » et en toute déontologie, à l'événement de parole initiale!

Bibliographie :

- Bouvet, D. (2001). *La dimension corporelle de la parole*. Paris : Peeters.
Calbris, G., & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Cédif-Hatier.
Chevallard, Y. (1984). *La transposition didactique*, Grenoble : La pensée sauvage.
Cosnier, J. (1993). « Etude de la mimogestualité ». In R. Pléty (Dir.), *Ethologie des*

communications humaines : aide-mémoire méthodologique (p. 103-115). Lyon : ARCI et Presses Universitaires de Lyon.

Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: Foundations and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4, 1, 39-103

Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales*, (tome 1), A. Colin

Lave, J. & Wenger, E. (1991) ; *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: University of Cambridge Press.

McNeill, D. (Ed.). (2000). *Language and gesture*. Cambridge : Cambridge University Press.